

De volta ao futuro da língua portuguesa.

Atas do X^o CONGRESSO Mundial de Estudos de Língua Portuguesa

Simpósio 11 - O ensino de português para estrangeiros no Brasil: da imigração europeia do século XIX às imigrações internacionais do XXI, 2889-2908

ISBN 978-88-8305-127-2

DOI 10.1285/i9788883051272p2889

<http://siba-esel.unisalento.it>, © 2017 Università del Salento

TRADIÇÃO E IMPROVISOS NO ENSINO DE PORTUGUÊS NO MARANHÃO: FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX

Maria José NELO¹

RESUMO

O presente estudo trata do percurso educacional, entre os séculos XIX e XX, na capital do Maranhão, tendo por enfoque o ensino de ler e escrever bem como a qualificação de profissionais para o trabalho. Nesse contexto de formação educacional e de trabalho, apresentam-se indícios sobre o livro didático brasileiro, os métodos e as práticas aplicados para o ensino a nativos e, por extensão, a estrangeiros. De acordo com os documentos consultados, os principais estabelecimentos de ensino no século XIX se situavam na capital, onde estudantes obtinham formação escolar (letramento) ou “profissionalizante” (mão de obra especializada para serviços operacionais e artísticos). Essa formação social atendia a população urbana, que desfrutava das riquezas ruralistas até meados do século XX. Em termos de classes sociais, a população distribuía-se da seguinte forma: elite ruralista – amiga do rei; trabalhadora – escrava e/ou de qualificação específica (artífices, operários de pequenos ofícios e artes). Essas diferenças de formação e de relações sociais no Maranhão eram similares aos modelos educacionais europeus, na medida em que os filhos da elite ruralista, que estudavam na Europa, exerciam práticas burguesas e que os demais estudantes frequentavam escolas e exerciam ofícios - trabalhos menos privilegiados. Nessa conjuntura de formação escolar e trabalho, ocorre a vinda de empresas nacionais e multinacionais para a capital, São Luís, as quais propiciam modificações nas relações de trabalho e de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Português variante brasileira; Material didático; Regras para a escrita.

Diante da perspectiva de pesquisar sobre a vinda de estrangeiros para o Maranhão e sobre o ensino de português a esse público, entre os séculos XIX e XX, muitas dúvidas foram surgindo.

Em princípio, essas dúvidas e incertezas foram desanimadoras: por onde e como começar as investigações? Tinha-se apenas delimitação do período temporal, que

¹ Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Departamento Letras. Travessa Coelho Neto, casa 16, Parque Universitário. CEP: 65059-795, São Luís, Maranhão, Brasil. mariano@uol.com.br

coincidia com as mudanças políticas, sociais e econômicas no Brasil. Assim, decidimos iniciar pelo levantamento das práticas de ensino na educação de nativos, considerando a hipótese de serem as mesmas utilizadas também para os estrangeiros.

Ações voltadas para o ensino, no estado do Maranhão, transcorreram por caminhos imediatistas, seguindo exigências rotineiras de mercado e de instâncias políticas vigentes. Nesse contexto, os modelos de ensino situam-se em dois segmentos: um educacional, para estudantes de classe social mais abastada; e outro, de formação de mão de obra, para aprendizes de serviços operacionais oriundos da classe menos favorecida. Ambas as classes se acomodavam à construção de conhecimentos no contexto escolar formal ou naquele de formação de serviços operacionais.

Verificou-se que o ensino educacional básico, realizado, inicialmente, nas residências dos estudantes, era aprimorado em estabelecimentos públicos e, na sequência, os estudantes completariam seus estudos em outras províncias brasileiras ou na Europa; alguns estudantes recebiam anuência da Corte, instalada no Rio de Janeiro. Já a formação de “estudantes” para serviços operacionais era realizada em estabelecimentos próprios para cada ramo de atividades como costura, funilaria, sapataria, instrumentos musicais, alfaiataria, chapelaria. Enquanto os aprendizes de atividades operacionais exerciam seus ofícios na província, aqueles que recebiam formação educacional letrada, raramente, retornavam para o Maranhão.

Os maranhenses que estudavam na Europa dificilmente retornavam para São Luís. Quando obtinham qualificação profissional letrada, logo se tornavam escritores, trabalhadores de escritórios, políticos e administradores, pois não exerciam atividades de trabalho populares. Constituíam a classe de intelectuais, fortalecida pelo domínio da produção econômica latifundiária. Em especial, a monocultura agrícola contava com o trabalho eminentemente escravista, apenas uma ou outra atividade de trabalho era realizada por operários e artífices detentores de pouca escolaridade.

Assim, ressalta Corrêa (1986) sobre os jovens que estudavam na Europa, a maioria não retornava para a província e nem exercia trabalhos técnicos de artífices e operários. Esses jovens de condições elitistas não pleiteavam trabalhos considerados pouco nobres. Para consolidar as necessidades de uma minoria da população “elitista”, Joffily (1983) menciona a criação de uma biblioteca pública em São Luís, que, em maio de 1831, era inaugurada com um acervo de mais de 6.000 livros, “para uma população essencialmente agrícola e uma elite essencialmente letrada”. Joffily ressalta, ainda, que para a população menos privilegiada cria-se um abrigo intitulado Casa dos Educandos

Artífices, em 1841, provida de aparelhos para aula de ciências e curso Prático de Agricultura.

Nesse contexto histórico-econômico-político-pedagógico, a classe social ruralista, mantenedora de poder, instituía o ensino educacional para seus descendentes e a formação de mão de obra operária e artífices para as demais classes sociais. Havia, assim, a classe dominante, elite ruralista, e a dos dominados, constituída por pequenos comerciantes, operários, artífices e por aqueles que não detinham formação profissional, até ocorrer, no final do século XIX, a vinda de capital estrangeiro para construção de infraestrutura básica na capital.

É, nesta época, que a elite ruralista passa a demandar serviços básicos de infraestrutura e de meios para exportação da produção provinciana. Assim, iniciam-se outras atividades de trabalhos e de qualificações profissionais que deveriam operar com maquinários vindos de outros continentes, para realizar a ampliação do porto, construção de saneamento básico, implantação da indústria têxtil, em São Luís. Essas transições de trabalho e de formação de profissionais visavam atender as necessidades vigentes, promovendo a vinda de estrangeiros que dominavam o uso dos maquinários e implicando, imediatamente, mudanças de produção e de trocas de conhecimentos.

A implantação de indústrias em São Luís demandou mão de obra especializada para operar as novas máquinas importadas da Inglaterra e Estados Unidos da América. Esse fato sinalizou que os maranhenses, que antes estudavam na Europa, não lidavam com esses gêneros de formação profissional e que aqueles que estudavam no Brasil também não recebiam instruções para tal atividade; recebiam, em sua maioria, ensino básico de manufaturas de operação artística e de ofícios para conserto de utensílios domésticos ou pessoais, como funilaria, máquinas de costuras, calçados, alfaiataria, chapelaria e instrumentos musicais.

Essas formações profissionais do Centro Operário não atendiam os serviços especializados para a construção de infraestrutura necessária à população, nem para implantação das indústrias, cujas máquinas, apesar de obsoletas nos países de origem, aqui, eram tidas como novas.

Foram esses fatores de necessidade profissional que trouxeram estrangeiros da Europa e dos Estados Unidos ao Maranhão. A maioria desses estrangeiros vinha pelo compromisso de trabalho e, logo, deparava-se com muitos obstáculos, especialmente por não saber a língua portuguesa, nem conhecer a cultura local. Assim, a chegada dos

estrangeiros, por motivos essencialmente de trabalho, desencadeou outras questões de relações públicas e impactos de transições trabalhistas.

Neste quadro, vamos nos concentrar na questão da repercussão dessa situação no contexto educacional local.

Ações públicas para o ensino e trabalho

O ensino escolar, inicialmente, era direcionado para a formação sociocultural dos cidadãos de estratificação social mais afortunada, classificados como elite econômica culta, eram detentores de bens e de capital cultural. A condição econômica privilegiada propiciava-lhes poderes de controle sobre os dominados e abria-lhes as portas do poder político na Corte. As boas relações com a Corte eram garantia de benefícios políticos e possibilitavam intervenções para manter os jovens provincianos estudando na Europa.

Nesse sentido, os privilegiados não tinham prejuízos com a inexistência de escolas, a maioria solucionava essa situação educacional de ensino das primeiras letras dos filhos com a contratação de professores particulares, que passavam a morar nas residências dos contratantes. Como contratados, os professores vinham de outros estados brasileiros ou da Europa, eram profissionais que trabalhavam diversas habilidades de conhecimentos na formação dos jovens estudantes, como conhecimentos enciclopédicos, musicais, usos de instrumentos, danças e até disciplinas sobre economia doméstica, ciências naturais, comportamento e boas maneiras, além do ensino de línguas estrangeiras, em especial o francês.

Esses privilégios contribuíam para os filhos da elite poderem ter oportunidade de exercer cargos e obter patentes de nobreza (barão, conde, visconde).

Como já mencionado, os interesses dos latifundiários e os investimentos na formação dos estudantes das classes privilegiadas eram fundamentais para obtenção de cargos políticos. Aqueles que se dedicavam aos estudos recebiam bolsas de ajuda de custos do governo brasileiro; alguns recebiam missão de aprender métodos e técnicas de ensino na Europa, eram custeados pelo governo, para que, ao retornarem, aplicassem nas escolas da província os conhecimentos adquiridos. Eis a importância de “ser amigo do rei”, pois além de multiplicarem os conhecimentos entre provincianos, eram reconhecidos como autoridades.

Deduz-se que havia mais favorecimento para os jovens estudantes irem para fora, havendo pouco retorno para a Província, pois, a maioria dos jovens, quando voltava da Europa, mudava-se para o Rio de Janeiro, onde se beneficiava das regalias da Corte Portuguesa no Brasil. Os investimentos promoviam retornos insignificantes para o desenvolvimento da província, prevalecendo a produção agrícola rudimentar e as taxas de analfabetos crescentes.

Documentos da Imprensa Oficial do Maranhão de 1835, arquivados na Biblioteca Pública Benedito Leite, comprovam que, para amenizar o analfabetismo na província, houve concessão de benefícios para os maranhenses estudarem na Europa: “Na terceira década do século XIX, a província do Maranhão enviou jovens estudantes para aprender ciências naturais e o método Lancaster na França”. Este método visa atender maior número de alunos, de múltiplas séries em uma “única sala de aula”, isto é, pretendia-se minimizar o quantitativo de analfabetos. Além disso, o governo do Maranhão criou diferentes cadeiras de ensino público (1835), dois anos mais tarde, criou cursos de primeiras letras para meninas e ainda promoveu a criação e o estabelecimento de um colégio de educação por empresa particular (1837). E para se aproximar do ensino educacional francês, criou, em 1838, em São Luís, o Liceu.

O Liceu propiciou a formação clássica educacional de modelo francês para os filhos da classe social dominante, e para os dominados criou um Centro de Ensino Operário “técnico” de ofícios, artífices e de primeiras letras para os jovens órfãos, carentes que necessitavam de um ofício ocupacional. Esses estabelecimentos se distinguem quanto às finalidades: formação educacional culta das letras e formação para trabalhos operacionais. Essa formação era considerada secundária, servil, grotesca (JOFFILY, 1983); a elite não promovia bens de qualificação profissional, sendo uma classe privilegiada que abominava as atividades manuais e cujas condições senhoriais tornavam-na mandatária e constituíam-na como classe de letrados intelectuais.

Na medida em que se instituem os privilégios da classe dominante, esperava-se, que a criação do Centro Operário de formação de ofícios e artífices oferecesse formação mais complexa para os jovens estudantes da classe dominada. Na realidade, as ofertas de formação de profissionais e de intelectuais não atendiam, e ainda não atendem, às exigências das atividades de trabalho industrial e de tecnologias de ponta. Esses descompassos entre ofertas de formação profissional e demandas dos setores emergentes da indústria correspondem às afirmações citadas por Joffily (1983), no início do século XX, sobre os serviços e qualificação educacional. A saber:

Uma infraestrutura urbana tão rudimentar terá necessidade de corresponder a uma superestrutura cultural igualmente precária. Embora existindo desde 10 de agosto de 1908 uma “ateniense” Academia Maranhense de Letras, era São Luís uma terra de analfabetos, como toda cidade de ínfima renda *per capita*. Assim como não há povo miserável com instrução superior, não há comunidades ricas sem escola primária. (JOFILLY, 1983: 28)

As divergências sociais se alastraram de um século para outro, bem como prosseguiram os serviços de infraestrutura básica de saneamento e de indústrias, entre outros setores. No século XX, as mudanças políticas trazem outras expectativas sociais. O governo maranhense, ao firmar contrato com a empresa americana Ullen & Co, conjectura sanar as questões de infraestrutura; no entanto, depara-se com um novo obstáculo, inexistência de mão de obra especializada para operar com as máquinas vindas dos Estados Unidos e da Inglaterra, para realização de melhoria do porto e para implantação e construção da Companhia Têxtil Rio-Anil, Cânhamo, Santa Isabel.

Ao considerar que essas empresas demandavam outros tipos de empregos e de trabalho e que a população local não estava especializada para realizá-los, criaram favorecimento de moradia e auxílio financeiro como estratégias capazes de atrair a vinda de trabalhadores estrangeiros. Ou seja, as empresas indicavam o pessoal e o governo maranhense se responsabilizava pelo apoio logístico, alimentação, entre outras demandas; além disso, o governo concedia espaço de instalações, isenção e redução de encargos por mais de quinze (15) anos de vigência. Assim ocorrem as práticas de trabalho no Maranhão na Primeira República.

Indício de livro didático no Maranhão: Livro do Povo

Acredita-se que a localização geográfica e as correntes marítimas favorecem as navegações entre o Maranhão e os países europeus. Desde sempre, havia facilidade de comunicação direta do Maranhão com a Europa, e não com a capital do Brasil. Essas condições podem ter contribuído para a integração entre os povos e, nessa mesma linha, ocorreu, em São Luís, em 1861, a primeira publicação de livro para formação de primeiras letras, o Livro do Povo, de autoria de Antônio Marques Rodrigues. Possivelmente, o primeiro livro didático brasileiro que, apesar de editado em São Luís, propiciou a ampliação de sistemáticas de conhecimentos letrados em várias províncias.

No Livro do Povo, identifica-se que havia interesses de formação religiosa,

alfabetização e civilização da população brasileira. De acordo com Frias (1866), citado por Costa (s/d), ocorreram as seguintes tiragens do referido livro, registrando-se mais de mil exemplares, editados no estado do Maranhão,

O Sr. Dr. Antônio Marques Rodrigues é que veio abrir o caminho às grandes edições com seu Livro do Povo. [...] Incumbi-me dessas edições e pela primeira vez se viu no Brasil um livro publicado no Império contendo 208 páginas e vendendo-se por 320 rs.! E tão bem recebida foi esta completa novidade que vendendo-se hoje por 500 réis, por ter recebido aumento de páginas e sido ilustrado com grande número de gravuras, conta quatro edições que tem extraído 16.000 exemplares em 4 anos, e vai entrar na quinta que é de 10.000 exemplares, ornada com cerca de 110 estampas. (COSTA, COLE_2038.pdf).

Pode-se depreender que o crescimento de exemplares desse livro não se restringia aos usuários das províncias brasileiras, haja vista que exemplares existem em bibliotecas de países europeus. Apesar de o Livro do Povo ter como objetivo preencher as lacunas do ensino primário e, ao mesmo tempo, criar no povo o gosto pela leitura, identifica-se, consoante a organização do livro, perspectivas temáticas de ordem religiosa, moral e civilidade, trabalho, história e cultural. Conforme Salvador Henrique de Albuquerque (apud Costa (s/d) COLE_2038.pdf), o Livro do Povo compõe-se de duas partes:

A primeira - Vida de N. S. Jesus Christo está composta por cinco capítulos, a saber:

Capítulo 1º - Nascimento de nosso Divino Salvador - Sua infância e vida oculta até seu ministerio publico

Capítulo 2º - Pregação e baptismo de S. João - Jesus dispõe-se para o seu ministerio publico

Capítulo 3º - Continuação do ministerio publico de Jesus Christo desde a segunda até a terceira páscoa

Capítulo 4º - Paixão, morte e sepultura de Jesus

Capítulo 5º - Depois da ressurreição de Jesus Christo até a sua ascensão; e vinda do Espírito Santo

A segunda parte do Livro do Povo - ASSUMPTOS DIVERSOS - contém os seguintes itens:

O VIGARIO

FABULAS

O BOM HOMEM RICARDO

QUADRUPEDES UTEIS

O PROFESSOR PRIMARIO

HYMNO DO TRABALHO

MORAL PRÁTICA
EVANGELHO DE LAVRADORES
QUADRUPEDES ÚTEIS II
SIMÃO DE NANTUA
MAXIMAS E SENTENÇAS
DA HIGIENE
RECEITAS NECESSARIAS
O BRAZIL.

A forma de organização temática do Livro do Povo, em primeiro plano, revela a importância religiosa, civilidade, princípios fabulosos, trabalho, Brasil, havendo também referência ao professor primário; no entanto, sobre ensino de língua, não existe referência explícita. Provavelmente ler e escrever eram ações automatizadas pela prática e pelo ensino.

Antecedem à publicação do Livro do Povo informações de que o ensino para os brasileiros devia estar pautado em obras de fácil acesso no Brasil. Devido à falta de livros, as obras utilizadas pelos professores na formação de leitura e de escrita poderiam ser de quaisquer autores locais, nacionais ou estrangeiros, bem como a Bíblia e a Constituição, caracterizadas como escolares e que, por escassez de livro e de material escolar, eram utilizados para o ensino do ler e do escrever, conforme Velázquez Castellanos (2012). Assim, menciona o autor que “mediados pelas autoridades da Corte e dos comandos locais, D. Pedro I estabelece, no Artigo 6º. da Lei da Instrução Pública, de 1827, que os professores eram obrigados a ensinar:

[...] a ler e escrever, as quatro operações d’Aritmetica, práticas de quebrados, decimaes e proporções, Gramatica da Língua Nacional e os princípios da Moral Christã e da Doutrina da religião Catholica e Apostolica Romana, proporcionados à compreensão dos meninos pela Biblia, preferindo para as Leituras a Constituição do Império; e a Historia do Brasil. (A CIGARRA, 1829, n. 19, p. 45; *apud*. VELÁZQUEZ CASTELLANOS, 2012: 83).

Marcadas pela escassez de material e de recursos didáticos, criam-se as primeiras escolas de ensino primário no Brasil. Essa criação é legitimada por meio da Instrução Pública, de 1827, cuja referência trata do ensino de Gramática da Língua Nacional. Assim ocorrem os primeiros indícios de ensino de Língua Nacional.

É nesse panorama de intersecção entre política, religião, ensino e aprendizagem que surge o primeiro livro didático; na mesma década, surge, também, a primeira Gramática de Raimundo Sotero dos Reis, no Maranhão.

Delimitação da amostra

Constituíram fontes de consulta fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa documentos de empresas estrangeiras que se estabeleceram no Maranhão, desde o século XIX, entre outras a Ullen & Co., os Anais do Congresso sobre Questões de Educação (1936) e ainda publicações de estudos sobre questões educacionais, políticas, econômicas e sociais no Maranhão.

No início do século XX, o governo maranhense assina contrato com a Ullen & Co. em Nova York. Este contrato, para Joffily (1983), evidencia duas realidades socioeconômicas, que podem ser traduzidas pelo distanciamento entre a cidade de New York, local em que se situava o escritório da Ullen & Co, e a de São Luís do Maranhão: a primeira em ascensão econômico-tecnológica; e, a segunda, que, mal-saíra do estágio colonial, tinha como fortaleza a produção de bens econômicos, mão de obra escrava desqualificada, produzindo tão-somente bens primários e sazonais agrícolas.

Dava-se, portanto, início às transformações da força de trabalho e do capital financeiro estrangeiro, que exigem outras relações de conhecimentos, de trabalho, de ensino-aprendizagem, de bem-estar, de infraestrutura de serviços básicos, que passaram a ser promovidas pelos recursos estrangeiros. Essas transformações são reiteradas por Joffily (1983), ao citar Pe. Vieira, que alerta os brasileiros:

“Os que para cá vêm
Não buscam o nosso bem
e sim os nossos bens.

Os perigos mencionados por Pe. Vieira estendem-se à educação e ao bem-estar social, de forma a perpassar pelos bens materiais. Nessa linha de avaliação e alerta de Pe. Vieira, o estudioso de Harvard, Thomas E. Skidmore (1979, apud JOFILLY, 1983), ao mencionar o ensino no Maranhão, afirma que “não só métodos de ensino como a concepção antiquada de certos professores – infelizmente a maioria – provocam a evasão dos estudantes”. Essas fragilidades resultaram em insatisfações tanto em relação aos métodos de ensino quanto no que se refere às concepções dos agentes de ensino. As práticas de ensino precisavam ser revistas.

Embora documentos registrem orientações sobre regimentos e guias de ensino para tratar de conhecimentos científicos, disciplinares e conteúdos básicos, há lacunas de informações sobre a execução das práticas de ensino. Apenas há relatos de que os professores promoviam, também, instrução sobre espírito e belas artes para edificação

cultural e liberdade intelectual. Registram, também, que professores deviam realizar atividades de ensino conforme modalidades de conteúdos, definições e conceitos trabalhados nas disciplinas e que cada professor devia elaborar seu material didático e escrever no quadro-negro. Os alunos, por sua vez, tinham a tarefa de copiar conteúdos e desenvolver as atividades propostas.

Nessa época, o material escolar de qualquer natureza oficial era encadernado em cartilhas “para aprendizagem dos alunos” que deviam decorar, embora existisse a ressalva de que o estudante deveria memorizar e reproduzir, mas “não como papagaio”. Ou seja, o aluno deveria fazer as tarefas e decorar suas lições. Essa informação está contida nos Anais do Congresso Pedagógico, Imprensa Oficial de 1922, S. Luís – Maranhão.

Após catorze (14) anos da realização daquela publicação, ocorre outro evento sobre “Questões da Educação”, no ano de 1936, em Fortaleza – CE, no qual professores maranhenses propõem mudanças para o sucesso da aprendizagem dos alunos.

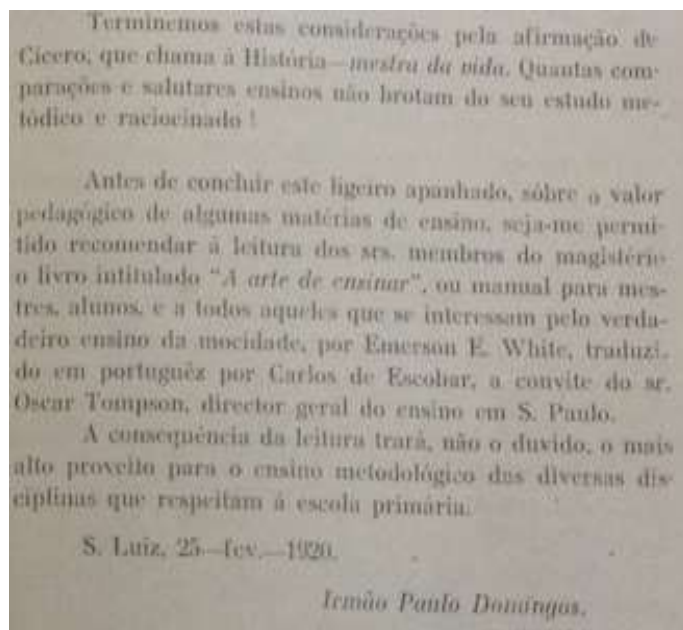
Práticas de ensino e sua divulgação

Com as transições econômico-políticas recorrentes em São Luís, por força do capital estrangeiro, ampliaram-se as ofertas de estabelecimentos escolares, mas não solucionaram as necessidades de formação instrucional adequada para os setores secundário e terciário de produção mercantil, representados na cidade pela indústria e serviços. As instituições que instruíam ou treinavam pessoal para exercícios nesses setores, embora representassem iniciativas das próprias empresas, ficavam sob “vigilância e legalidade do governo estadual”, visto que, qualificavam cidadãos para as necessidades *operandi*. As políticas públicas não previam a formação de profissionais para o trabalho nos moldes das demandas das novas empresas. Pode-se entender que pouca modificação aconteceu ao longo da história, se observarmos, na atualidade, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino técnico e Emprego - PRONATEC - que visa qualificar mão de obra especializada para diferentes setores de trabalho.

No ano de 1936, período em que aconteceu o Congresso sobre Educação em Fortaleza – CE, resultando nos Anais “Questões da Educação”, os professores maranhenses participaram do evento e propuseram mais atenção para o segmento aprendizagem. Dentre as discussões pedagógicas de ensino e aprendizagem, destacaram

a classificação e a categorização dos conteúdos por nível de ensino para o ensino fundamental e o secundário, que ainda tinham como parâmetro as contribuições de gregos e romanos, bem como a importância da formação pedagógica dos professores, que ainda precisavam estudar em outros estados brasileiros ou em outros países.

De acordo com os Anais “Questões da Educação”, no ensino fundamental, destacavam-se as matérias: *Língua Materna* – ensino do idioma pátrio, que deveria se sobrepor às demais disciplinas; *Matemática* – observação da aparência positiva das coisas, pois não deviam ser consideradas apenas as palavras (...), sugestão de se realizarem muitos exercícios de modo a favorecer a razão e o raciocínio; *Sciências naturais* – compreendida como meio eficaz e fecundo de cultura estética. Esta disciplina deveria propiciar o exercício de reavivar o sentimento do belo, por concorrer com o “desarrôlo dos sentidos (...)”; *Geografia* – conhecimentos úteis, de real valor e notória necessidade sobre o ponto de vista industrial, comercial, militar, artístico, mormente ao viajante, ao turista, hoje tão em voga; *Belas-artes* – o ensino destas matérias devia despertar a beleza, esse esplendor da verdade, como opinava Platão, *que todos saberiam apreciar com clareza e exatidão*. Os alunos tinham aulas de pintura, música, poesia, escultura com caráter genuinamente educativo; *História* – uma das matérias que mais se prestam para cultivar o juízo, a imaginação, a memória e a razão, com sentido moral e sentimentos pátrios. Ao término das considerações sobre essas disciplinas, uma recomendação de leitura - feita, em São Luís, em 1920 - aos professores para que aperfeiçoassem seus conhecimentos de metodologia de ensino:



Fonte: Questões da Educação. São Luís: Imprensa Oficial, 1922.

O ensino de composição deveria prever atividade semanal, atualmente, esse item é denominado de produção textual ou redação. A composição era um item da disciplina de língua materna, a qual devia ser mais detalhada que as outras disciplinas e matérias. O ensino deveria valorizar e exigir teor filosófico. Para os professores, recomendavam preparar as lições com antecedência à aula, para que os alunos realizassem com êxito os exames de formação profissional. A orientação era a seguinte:

o ensino da língua materna não é, como o supõem alguns, muito fácil e independente do preparo prévio, para ser ministrado.

Bem ao contrário disso, deve o professor preparar com antecedência, a lição: estudá-la, analisá-la, apresentando-a aos alunos com a maior clareza, afim de que eles a possam compreender e assimilar. (IMPrensa Oficial, 1922: 62).

Há referência de que os professores do ensino de língua materna eram considerados superiores aos das outras disciplinas, pois aqueles ensinavam o idioma pátrio e os outros, conhecimentos gerais; ou seja, a aquisição de outros conhecimentos ocorre “por meio da língua, aprendemos a externar os nossos pensamentos, a interpretar os alheios e a tirar deles todo proveito.” (IMPrensa Oficial, 1922). Tal afirmativa era direcionada especialmente para os falantes nativos.

Por não haver informações sobre as formas de ensino para os estudantes estrangeiros, pode-se entender que recebiam tratamento similar dos nativos. O material utilizado possivelmente era o mesmo com que o professor trabalhava nas diversas séries escolares, pois o ensino era centrado nos conteúdos e nos conhecimentos disciplinares dos professores; o importante era que os estudantes aprendessem a ler e a escrever textos na língua portuguesa.

Assim, supõe-se que o ensino/aprendizagem da língua materna significava mais que promover/adquirir um cabedal de palavras, visava também desenvolver o pensamento, por meio da linguagem, e consistia em construir um meio ou instrumento de aquisição de cultura. Entendia-se que, sem a compreensão, não havia formação intelectual. Para tanto, o ensino da língua vernácula devia ser como “fruto sazonado”, sua amplitude requeria rotina e atendia essências proveitosas como a primazia sobre as outras disciplinas.

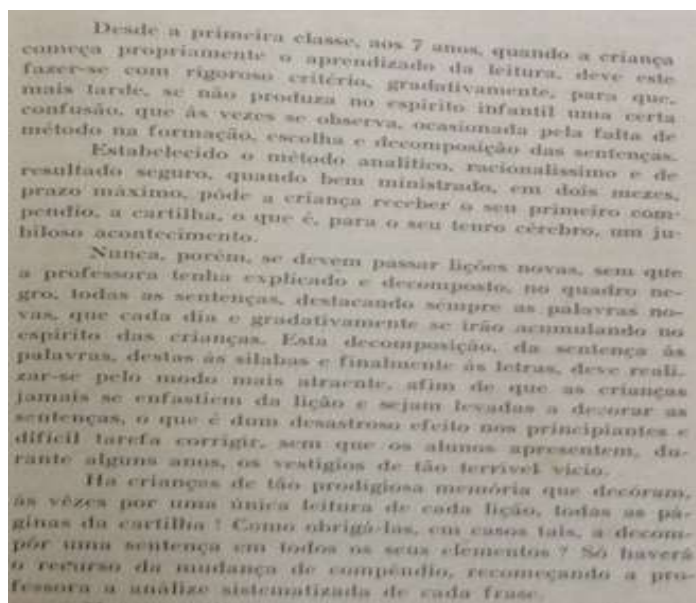
As aulas de língua materna deviam envolver exercícios ortográficos, leitura e explicações de trechos escolhidos, gramática raciocinada [não decorar como papagaio, sem a mínima compreensão], exercício de análise gramatical e lógica, redação de carta, descrição de passeios, festas, ditados etc. Aos professores competia a preparação das

aulas com antecedência e repetir as atividades inúmeras vezes. As novas palavras deviam ser destacadas e repetidas de forma que o aluno não tivesse dúvidas sobre seu uso e significado. (QUESTÕES DE EDUCAÇÃO, 1936)

Matérias e compromissos para professoras

Material didático e conteúdo programático se materializavam em documentação, como registro de acontecimentos diários. Mesmo assim, as questões de educação e de acontecimentos escolares foram documentadas sob a forma de dados gerais, como número de alunos por escolas, relação de professores pagos e/ou afastados. Ou melhor, a captação dos dados estatísticos e de descrição não seguia um padrão oficial, registrando-se esses dados de formas diferentes: alguns documentos trazem a relação de professores e o número de estudantes; outros, o número de alunos por estabelecimento; outros ainda o número de alunos e as despesas de manutenção do estabelecimento de ensino. Entre outras irregularidades ou falta de modelo comum está a falta de registro sobre a procedência dos alunos nativos e estrangeiros. No caso dos estrangeiros, um indicador pode ser a origem das respectivas empresas.

Quanto ao período de ingressar nas escolas formais, verificou-se como fator determinante a idade: os estudantes matriculavam-se na escola fundamental aos sete anos de idade, conforme documento:

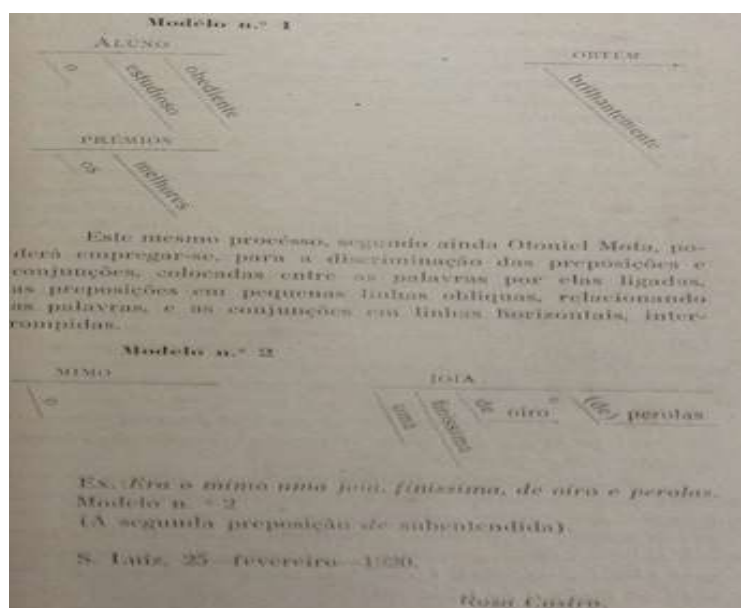


Fonte: Imprensa Oficial, 1922, p. 62

A faixa etária de 7 (sete) anos de idade era considerada como idade de aprendizado das leituras. Isto permite depreender que as crianças, ao ingressarem na escola, já deviam ter conhecimento de alfabetização, fato que justifica a contratação dos professores particulares. Os professores dos estabelecimentos escolares, por sua vez, realizavam como prática de ensino métodos aplicados, ou seja, a maioria dos docentes se qualificava em outros estados brasileiros ou fora do país e retornava para aplicar os conhecimentos adquiridos. Esses professores eram incumbidos da tarefa de elaborar e usar roteiros de conhecimentos básicos; deviam repetir para os alunos o mesmo conteúdo por dezenas de anos e aplicavam também modelos de atividades de ensino e exercícios sobre os conteúdos repassados.

Competia aos alunos a repetição das informações repassadas pelos professores; na sequência, eram sabatinados, de forma a se aferir a aquisição de conhecimentos, em provas escritas, orais e arguições.

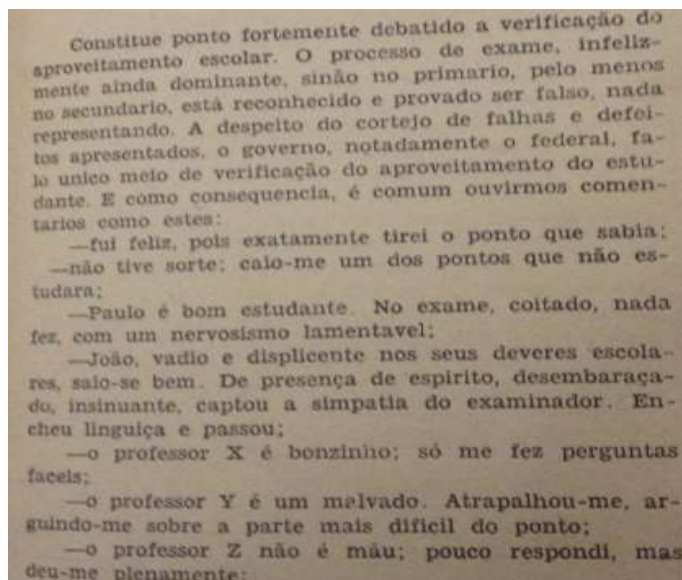
Os modelos de aulas gramaticais, adotados desde 1922, seguiam lógicas de distribuição das classes de palavras e de sintaxe. Observam-se a seguir dois exemplos de orações em gráfico, conforme exposição



Fonte: Imprensa Oficial, 1922.

O aluno deveria exercitar, a partir da apresentação dos modelos, outras frases de forma automática e idêntica. No que se referia à verificação de aproveitamento escolar, os métodos eram escritos e orais, o primeiro implicava certa homogeneização de classe; e o segundo, fragilidades.

Apresenta-se, em seguida, um documento sobre verificação de aprendizagem dos alunos, que registra a maneira como professores e alunos representavam os episódios relativos aos exames.



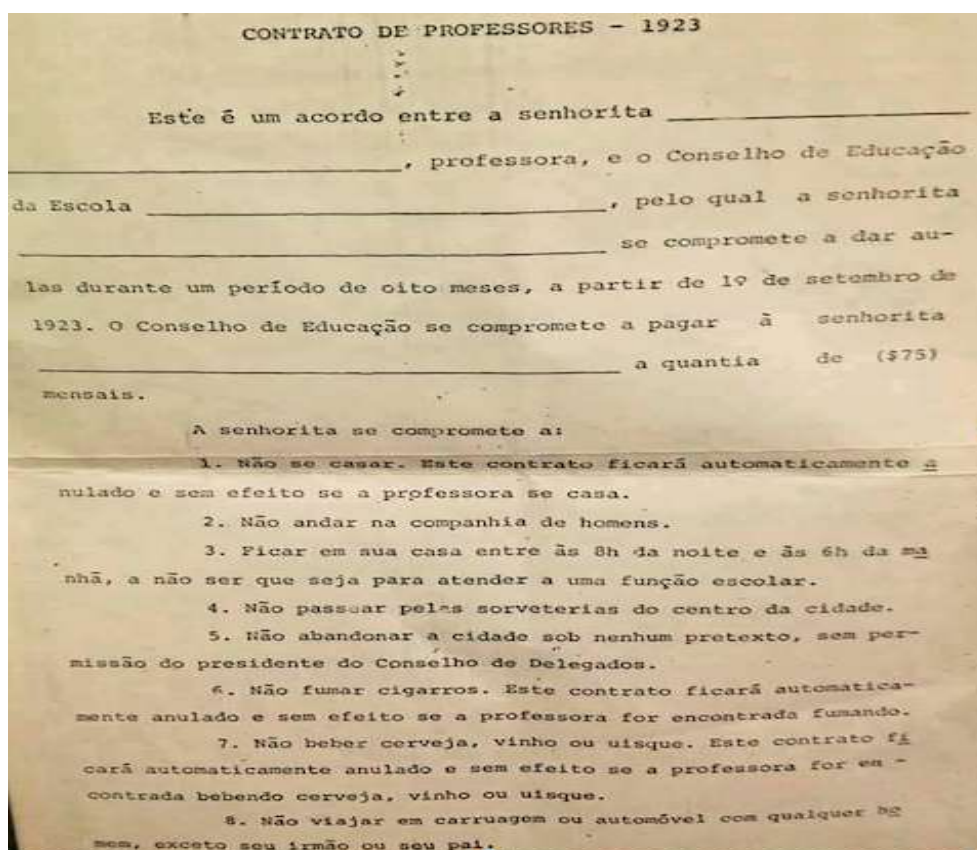
Fonte: Imprensa Oficial, 1922.

Se, por um lado, as avaliações de conhecimentos dos alunos eram frágeis, os recursos para solucionar as dificuldades estudantis eram poucos e o processo de aprimoramento do ensino/avaliação era lento, por outro, a demanda de qualificação profissional era cada vez maior para os jovens maranhenses.

A todas essas dificuldades existentes nas escolas, acrescia-se aquela de o professor precisar também ensinar português para alunos não nativos, filhos dos funcionários de empresas estrangeiras aqui residentes. Tudo leva a crer que os estudantes estrangeiros recebiam tratamento idêntico ao dos nativos.

Mesmo com esse precário quadro de ensino e com a utilização de métodos e técnicas iguais para o ensino a estudantes brasileiros e estrangeiros (o que evidentemente não era o adequado), os relatórios sobre retenção ou evasão de alunos atribuíam esse problema a falhas inerentes aos aprendizes, mencionando dificuldades de assimilação, incapacidade para aprender os conteúdos, falta de habilidade etc..

Para a contratação de professores, do sexo feminino, as exigências eram contundentes, não só no Brasil. Observam-se a seguir os regulamentos (traduzidos do espanhol para o português) que uma profissional, no início do século XX, se comprometeu a seguir ao firmar um contrato de trabalho.



Fonte: Almeida (2009: 150)

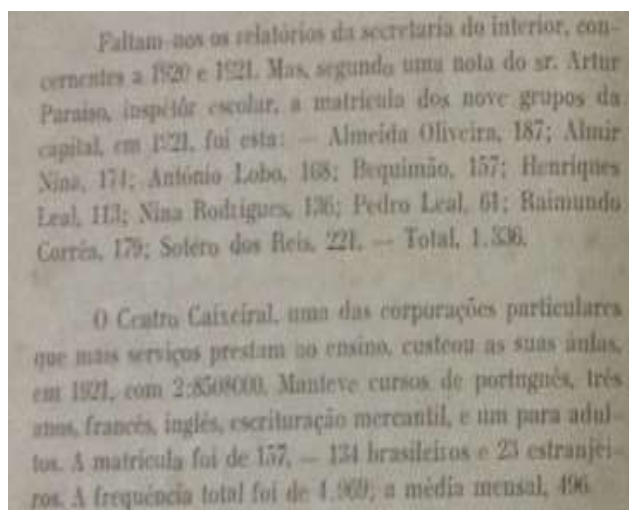
As escolas normais deveriam formar professoras para desempenho pedagógico, levando em conta os valores sociais previstos no espaço e na época em que atuavam.

Almeida (2009) destaca ao abordar a formação de professores:

Não é demais apontar que essa atitude possuía paralelos em outros países, o que reitera a universalidade da subjugação feminina também no magistério. Por isso julguei oportuno transcrever abaixo modelo de contrato de trabalho de 1923 que era assinado pelas professoras na sua nomeação na cidade de San Salvador, América Central. Consegui esse documento de colegas quando estive num encontro de historiadores em Havana, Cuba, em 2003, o qual transcrevo a seguir, já traduzido do espanhol. Porém, não consegui localizar a fonte de procedência do referido documento.

A construção de políticas educacionais comuns parece ser uma assertiva mais adequada para aproximar grupos sociais diversos; assim, o ensino proveria “unidade de tratamento”. Embora o interesse econômico do mercado interno crescesse, não se desenvolvia no Maranhão por falta de mão de obra específica para as necessidades mercantis. Observe-se o número de estudantes matriculados em 1921, na escola de corporação particular Centro Caixeiral, que manteve cursos de “português, três anos,

francês, inglês, escrituração mercantil, e um (sic) para adultos”. A matrícula foi de 157 alunos – “134 brasileiros e 23 *estrangeiros* “(ortografia da época).

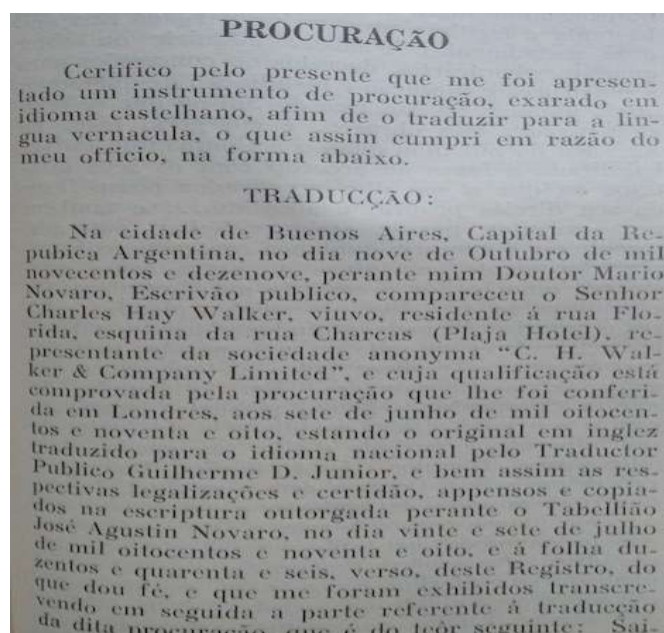


Fonte: Imprensa Oficial, 1922.

No ensino identificado como modelo de corporação pública não há registro de alunos estrangeiros. Nem por isso pode-se afirmar que os estrangeiros estudassem apenas nas escolas e centros de ensino particulares, pois, como já mencionado, os estabelecimentos escolares não seguiam um modelo padrão de informação, ora registrando números de alunos por sexo e idade, ora destacando os valores de pagamento de professores, ora mencionando valores de investimentos nos estabelecimentos, ora enfatizando a necessidade de criação de novos cursos ou de estabelecimentos. Pode-se afirmar que a base de levantamentos estatísticos era aleatória.

Acrescente-se que foi possível encontrar nos Arquivos Públicos e Biblioteca em São Luís, um documento de uma empresa estrangeira com atividade no Maranhão, datado de 1919, primeiramente traduzido do inglês para o castelhano e, em seguida, do castelhano para o português. Trata-se da constituição de representantes e de seus poderes nos acordos realizados com a C. H. Walker & Company Limited – da Inglaterra. Por que as negociações entre o estado do Maranhão e a Inglaterra ocorreriam intermediadas pela língua castelhana?

As sucessivas traduções parecem atestar a pouca importância que nossa língua tinha no cenário internacional, o decorrente desinteresse dos estrangeiros pelo seu aprendizado e as dificuldades com que se depararam não só as empresas estrangeiras que atuavam em nosso espaço, mas também os falantes de outras línguas que nelas trabalhavam e precisavam aprender o português para viver no Brasil.



Fonte: Contratos Assinados pelo Estado do Maranhão e ULEN & CO

Ao longo do tempo, vem crescendo a demanda de bens industriais no estado do Maranhão. Tal crescimento atrai empresas e indústrias estrangeiras que, mais uma vez, exigem mão de obra especializada. Para compreender a escala de mão de obra, pode-se situar que alguns setores de trabalho compõem-se por serviços secundários – estes são remanejados de outros estados do Brasil; os terciários são ocupados pelos maranhenses e os de posições superiores são ocupados por estrangeiros – oriundos de diferentes países e línguas, tendo como uso linguístico predominante o inglês.

A vinda de empresas multinacionais não impulsionou os investimentos esperados para a educação escolar e a qualificação de mão de obra da população local. Na ausência das ações governamentais, o setor privado tenta ofertar cursos de curta e média duração e as próprias empresas executam cursos profissionalizantes, visando atender às necessidades imediatas. Esse novo momento não propiciou diferenciar as práticas anteriores.

No Maranhão, hoje, em relação ao ensino de português para estrangeiros poucos são os que se interessam por aprender nossa língua e cultura, defrontando-se com escassez de cursos, materiais didáticos e professores. O estudo da língua pode ser feito na empresa ou em casa com professores particulares, em instituições de ensino de língua públicas e privadas. Por vezes, secretárias nativas auxiliam o chefe e a respectiva família, pois eles precisam aprender português para a sobrevivência no Brasil,

necessitando compreender, compulsoriamente, as atitudes e as reações dos brasileiros/maranhenses e seus costumes.

Considerações parciais

Para a pesquisa, no período focalizado, das ações voltadas para o ensino de português para estrangeiros no Maranhão, são necessários mais dados informativos. Ainda é muito incipiente o interesse por esse nicho de trabalho, bem como pouco desenvolvida a ação política para a formação de profissionais e de material didático.

Em síntese, no percurso de dois séculos, as práticas sócio-políticas sobre educação, formação profissional para o ensino de português para estrangeiros pouco ou nada têm sido realizado. Assim sendo, os resultados demonstram um descompasso decorrente de procedimentos equivocados ao dispensarem um tratamento semelhante ao ensino de português língua materna e estrangeira e ao tratarem como questão apenas burocrática e não pedagógica os métodos de ensino-aprendizagem e a organização de material didático.

Verificou-se que, este estudo - ainda que não se refira a uma história da escrita, da leitura, do livro em sentido escolar, nem da educação - não seria possível, sem essas retomadas históricas. Verificou-se ainda que realizar a investigação proposta sobre o ensino de português para estrangeiros no Maranhão, lançou alguma luz sobre a questão, mas esbarrou em registros rarefeitos que, por sua vez, produziram novas e instigantes perguntas e algumas respostas sobre essa área, inscrita no quadro mais amplo da formação educacional e instrucional dos maranhenses.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. S. de. 2009. *Indícios do sistema coeducativo na formação de professores pelas escolas normais durante o regime republicano em São Paulo (1890/1930)*. Educ. rev. no. 35, Curitiba, 2009.

CASTRO, César Augusto. 2010. *Leis e regulamentos de instruções básicas do Maranhão Império de 1835 a 1889*. São Luís, 2010.

Contratos Assinados pelo Estado do Maranhão e ULEN & CO. Belém - Pará

CORREIA, J. R. 1986. *Mudança social no nordeste*. São Luís: SIOGE.

IMPrensa Oficial do Maranhão. 1922. *Trabalhos do Congresso de 1922*. São Luís.

COSTA, Odaleia Alves da. 2015. [PDF]. Índícios de circulação do “Livro do Povo” de ...alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/.../COLE_2038.pdf. Acesso em 1º de agosto de 2015.

DOCUMENTO. 1923. *Contrato de trabalho para professoras*. San Salvador (mimeo). [[Links](#)]

JOFILLY, J. 1988. *Morte na Ulen Company, 50 anos depois*. Rio de Janeiro: Record.

REGO, L. 1934. *Questões de educação, contribuição aos problemas educacionais maranhenses*. S. Luiz do Maranhão: Typ. M. Sites.

VELÁZQUEZ CASTELLANOS, Samuel Luís. 2012. *O livro escolar no Maranhão Império: produção, circulação e prescrições*. São Paulo: UNESP.